

<http://dx.doi.org/10.15202/19811896.2017v22n43p134>

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO BRASIL: BREVE PANORAMA

Leonardo Martins de Oliveira Santos

Graduando de Licenciatura em História - IH/UFRJ
leomartinsk@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho busca fazer uma análise do livro didático de História do Brasil, primeiramente dando uma visão panorâmica deste “objeto cultural complexo”, levando em consideração sua relevância no processo de produção do saber escolar e sua destacada posição no processo de ensino-aprendizagem, atuando na mediação da relação professor-aluno. Além disso, também será objeto de análise a dimensão do livro didático enquanto mercadoria e na relação com seu maior consumidor no Brasil: o Estado brasileiro, enfatizando o quanto este último influencia, através de dispositivos legais (leis, decretos e programas educacionais) a mudança dos conteúdos contemplados em materiais didáticos e que serão tratados em sala de aula. Um exemplo desse processo são as leis 10.639/03 e 11.645/08, que versam sobre a obrigatoriedade de inclusão da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, alterando significativamente os capítulos dos livros didáticos de História.

Palavras-chave: livro didático; Ensino de História; currículo escolar; lei 10.639/03; lei 11645/08.

THE DIDACTIC BOOK OF HISTORY OF BRAZIL: A BRIEF OVERVIEW

ABSTRACT

This paper seeks to analyze the textbook History of Brazil, first giving an overview of this “cultural object complex”, taking into account its importance in the production process of school knowledge and its leading position in the teaching-learning process, acting in mediating the teacher-student relationship. In addition will also be analyzed in the size of the textbook as a commodity and in the relationship with its largest customer in Brazil: the Brazilian state, emphasizing how the latter influence through legal provisions (laws, decrees and educational programs) to change the content included in textbooks and will be treated in the classroom. An example of this process are the laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08, which deal with the mandatory inclusion of history and African culture, african-Brazilian and indigenous in school curricula, significantly changing the chapters of textbooks of history.

Key-Words: textbook; History teaching; school curriculum; Law 10.639 / 03; Law 11645/08.

No presente trabalho analisaremos as discussões em torno deste “objeto cultural complexo” que é o livro didático. Para pensarmos o ensino de História no Brasil é imprescindível a reflexão acerca da importância desse material tanto para o professor quanto para o aluno, este que também deve ser visto como agente nesse processo de produção do saber escolar.

A sociedade credita à escola a função de designar quais saberes e competências serão selecionadas no sentido de instrumentalizar o aluno técnica e intelectualmente e o livro didático passou a ser um desses instrumentos escolares de suporte ao processo de aprendizagem, ou seja, garantir que o aluno consiga apreender os saberes e competências julgadas importantes pela instituição.

Circe Bittencourt salienta o papel mediador dos materiais didáticos em geral:

(Os materiais didáticos) são os mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina. (BITTENCOURT, 2004, p. 296)

O livro didático pode ser visto como um suporte informativo criado especialmente para o espaço escolar, mas que visivelmente extrapola esse limite, na medida em que esse, na ampla maioria dos casos, é o único material disponível ao aluno e que também é consumido pela família, fato que torna ainda mais delicada a seleção e a forma como os conteúdos são dispostos nos livros.

Importante salientarmos que o livro didático não tem uma importância inata, “natural”, por isso temos que nos debruçar sobre ele como um objeto de estudo que representa uma ferramenta indispensável ao professor nos dias de hoje, daí a importância do conteúdo a ser apresentado por esse material. Por esse motivo, um dos elementos a ser analisado é o processo de escolha do material didático a ser implementado pela instituição de ensino, evidenciando assim a dimensão política desse processo, na medida em que essa escolha não se dá de forma aleatória, mas a partir da postura daqueles que tem o poder de optar por este ou aquele material. Sobre isso Bittencourt diz que

A escolha do material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno (...). A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. (BITTENCOURT, 2004, p. 298-299)

É evidente que os livros didáticos possuem problemas, deficiências, defasagens e por conta disso são passíveis de uma análise crítica por aqueles que efetivamente acreditam que possa existir uma educação de qualidade. Porém, como nos aponta Circe Bittencourt, as análises não podem estar calcadas em algo irreal, qual seja, um livro didático ideal.

As críticas com relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir um livro didático ideal, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado. (BITTENCOURT, 2004, p. 301)

Torna-se cada vez mais importante para compreendermos o sistema educacional brasileiro a análise do livro didático, dada a centralidade desse instrumento na vida escolar de

discentes e docentes. Para isso, vamos nos debruçar sobre os métodos de análise do livro como mercadoria. Por esse viés, estamos fadados a olhar o livro didático como um produto inserido à lógica capitalista e, portanto, deve atender as demandas do mercado – mais especificamente o mercado editorial.

O livro didático não é nada mais do que um produto fabricado por especialistas que estão preocupadas em atender de forma satisfatória seus consumidores e não cedendo espaço para a concorrência. Temos aí um exercício de desnaturalização dos materiais didáticos, que comumente são colocados para nós de forma ainda bastante romantizada nas escolas e, a partir daí, podemos entender o porquê de determinadas posturas adotadas pelas editoras simplesmente para ganhar mercado, revelando um certo descompromisso com o mundo do aprendizado, da reflexão (BITTENCOURT, 2004, p. 301).

É preciso que nós, enquanto educadores e educandos, estejamos atentos no que tange à qualidade do livro didático aplicado nas escolas, privilegiando a qualidade dos conteúdos apresentados, e não apenas a forma como são colocados no livro.

A segunda dimensão apontada por Bittencourt diz respeito ao livro didático como “suporte de conhecimentos escolares”, esse sendo o aspecto geralmente salientado nas análises, pois diz respeito a formação dos saberes escolares, ou seja, através do material didático aplicado na escola, podemos observar o quê aquela instituição estaria oferecendo aos alunos. Porém, uma discussão que se faz necessária na análise desta dimensão do livro didático é o peso das medidas estatais nos currículos educacionais, nos conteúdos que devem ser abordados em sala de aula, e mesmo no processo de consumo desses livros.

Conforme aponta Bittencourt, “(O Estado) interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele (livro didático) e posteriormente estabelece critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais.” (BITTENCOURT, 2004, p.301). Como exemplo daquilo que a autora nos traz na citação, podemos considerar a própria lei 10639/03 que, mesmo sendo fruto de intensa reivindicação social, tornou-se parâmetro para os instrumentos avaliativos que o Estado lança mão, tais como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNELEM). Por esses dois programas os livros são aprovados ou reprovados pelo governo e estão sujeitos, nesse sentido, a ganhar ou perder a maior fatia do mercado editorial de livros didáticos no Brasil: o ensino básico público.

Circe Bittencourt aponta ainda mais duas características que são relevantes para nossa análise: a dimensão pedagógica, ou seja, devem ser observados os exercícios, atividades e trabalhos sugeridos pelos autores do livro, com vistas a observarmos a forma como o material faz a verificação da aprendizagem do educando que pode ser ou reforçando a memorização do que é ensinado, ou privilegiando a capacidade reflexiva e crítica acerca do que foi apreendido em sala de aula.

O livro didático também apresenta outra faceta: o de ser um veículo de sistema de valores de uma determinada época e sociedade, ou seja, a análise deve levar em conta o lugar e o momento de falar dos autores e passamos a compreender melhor as escolhas de abordagem que o livro reflete em seu conteúdo.

O crescimento do interesse do livro didático como objeto de pesquisa leva-nos a formular uma preocupação básica que aparece em grande parte dos estudos: como se dá a relação entre memória, História escolar e constituição de identidades. Nesse sentido, a relação entre os saberes acadêmico e escolar é uma característica sempre importante a ser considerada, pois devemos lutar para que a existência de clivagens e defasagens entre o ensino superior e o básico sejam diminuídas. Conforme argumenta Mattos,

Os avanços da pesquisa histórica em relação à história social da escravidão, bem como a importância da questão para a construção de um conhecimento não apenas do Brasil, mas do mundo ocidental moderno, repercutem de forma limitada fora dos círculos de especialistas, com impacto ainda reduzido nos cursos de graduação em história. Estas limitações da própria formação básica do professor incidem necessariamente na produção de material didático para o ensino fundamental.

Ainda mais grave, há alguns conteúdos fundamentais propostos nos novos PCNs – especialmente a ênfase na história da África – que, infelizmente, ainda engatinham como área de discussão e pesquisa nas nossas universidades, impondo-se como limite ainda maior ao esforço pedagógico que pode ser feito para uma abordagem que rompa com o europocentrismo que ainda estrutura os programas de ensino da história. (MATTOS, 2003, p. 131)

É necessário e lógico que Academia e ensino secundário devem guardar diferenças entre si, inclusive por conta dos propósitos de cada um, mas temos que fazer com que os livros didáticos tragam para a sociedade como um todo – na medida em que os estudam apontam que ele é consumido por toda a família – os frutos das pesquisas acadêmicas recentes para haver atualização e renovação dos conceitos, fatos, argumentos e pontos de vista aplicados ao ensino básico. Esse esforço só terá pleno resultado com o oferecimento de cursos de capacitação e atualização dos professores do ensino básico, garantindo o diálogo entre os saberes acadêmico e escolar.

Outro elemento que vem ganhando cada vez mais espaço nas análises do conteúdo presente nos materiais didáticos de História diz respeito a ausências ou representação de estereótipos de grupos étnicos que compõem o povo brasileiro. Preocupação central em nosso trabalho, vemos que existem esforços para a mudança desse quadro, mas também assistimos o quão é custoso adequar o discurso didático orientando-o para o combate aos preconceitos, à manutenção das imagens e discursos distorcidos, ao eurocentrismo e promover assim a exaltação a um discurso que traga como conceitos-chaves a diversidade cultural e a aceitação das diferenças. Infelizmente o que observamos no geral é a manutenção da visão pejorativa e depreciativa das populações indígena e negra. A grande preocupação encontrada pelos estudiosos – principalmente educadores e antropólogos – é a perpetuação dessa distorção sendo veiculada nas escolas sem a devida relativização e desconstrução, alimentando o discurso do senso comum que privilegia as argumentações eurocênicas para a formulação de explicações sobre a formação e a dinâmica da sociedade brasileira. Mesmo com a entrada em vigor das leis 10.639/03 e 11.645/08, o desafio é enorme e, no caso da História da população nativa da América, ainda existe a necessidade de tornar atrativo esse campo de pesquisa, pois mesmo a Academia carece de informações e estudos mais detalhados, o que dificulta a formação de uma outra visão sobre os povos indígenas.

Com relação ao estereótipo negro, Bittencourt nos explica que

A História das populações negras tal como aparece nos livros didáticos é igualmente objeto de investigação dos pesquisadores. Existem análises recentes, conforme o levantamento de Fúlvia Rosenberg, sobre a temática do racismo em livros didáticos brasileiros. A pesquisa de Marco Antônio de Oliveira, por exemplo, mostra as renovações de temas e abordagens da história da população africana ocorrida nos livros didáticos a partir da mobilização dos movimentos negros e de sua atuação política, concluindo que a produção historiográfica continua insistindo sobre o período da escravidão e pouco se dedicando à época posterior e à atuação de lutas dessa população na História do século XX no Brasil.(BITTENCOURT, 2004, p. 305-306)

Nesse sentido, observamos pela citação acima que sobre a História do Negro no Brasil a dificuldade para superação dos estereótipos também é grande, apesar da pressão exercida pelos movimentos sociais e do número expressivo de pesquisas com a temática referente aos africanos e afrodescendentes. O evento da escravidão humana, que não atingiu somente os africanos, continua a ser o ponto de partida e único momento de “protagonismo” do negro nos livros didáticos. Simplesmente ignora-se a riqueza e diversidade da História dos povos que habitaram e habitam o continente africano anterior e posteriormente à escravização. Com o foco no negro cativo a História auxilia a tentativa sistemática de eternizar a condição subalterna do negro na sociedade brasileira.

O processo de valorização da História e da Cultura africana e indígena no Brasil ainda está em sua fase embrionária. É o início da luta, tendo a consciência de que aquilo que foi conquistado – e não são poucas as conquistas – não pode retroceder, mas temos que avançar com novas conquistas e maior visibilidade para que finalmente possamos ultrapassar a barreira do eurocentrismo e elevarmos nossa sociedade ao patamar da justiça e da igualdade, respeitando as diferenças.

1.1 O conceito de Colonialidade

Quebrar a hegemonia da herança eurocêntrica é um dos grandes obstáculos à adoção de uma educação que tenha como um de seus pilares principais o respeito e a valorização da diversidade étnica e cultural. O saber histórico escolar tradicional acabou por reforçar aquilo que a sociedade difundiu: a supervalorização da Europa como o modelo de civilização a ser seguido pelos demais povos. E isso está presente nos currículos e nos conteúdos de História aos quais nós e, mesmo com tanto combate, nossas crianças continuam tendo acesso através dos livros didáticos.

O conceito de colonialidade (SANTOS; MENESES, 2010) nos mostra claramente o quanto este processo está enraizado na aprendizagem escolar, conforme fala Cinthia Araújo:

O conceito de colonialidade é o eixo em torno do qual gravitam os principais aspectos da discussão crítica apresentada pelo grupo (de intelectuais latino-americanos), que tem como um de seus focos a centralidade ocidental nos processos de produção de conhecimento na América Latina. (ARAÚJO, 2009, p. 02)

Nesse sentido, a ideia de colonialidade nos mostra que o processo de hierarquização do poder entre os seres “superiores” (brancos europeus) e “inferiores” (nativos, mestiços e negros)

refletiu-se inclusive na consagração do poder cognitivo do colonizador face ao colonizado, tendo como principal característica o domínio e manipulação do conhecimento por parte do grupo hegemônico.

A colonialidade do poder atua por meio de um discurso que se reproduz no lócus do colonizador e se introduz no mundo do colonizado. Dessa maneira o colonizador afirma a si próprio ao subalternizar a subjetividade do outro, sustentando uma imagem hegemônica de modernidade da Europa e de colonialidade com o resto do mundo. (...)

A colonialidade do poder refere-se à violência epistemológica cometida pelos colonizadores espanhóis ao tentar eliminar as formas de conhecer, de ser, de se relacionar com o espaço, com o tempo e com o outro, formas próprias às populações nativas, substituindo-as por aquelas que serviam aos interesses da dominação colonial. Certamente essas formas não desaparecem totalmente, mas formas subalternizadas e destituídas de legitimidade e valorização social e política, desse modo, também destituídas de poder. (ARAÚJO, 2009, p. 03)

Cinthia Araújo nos mostra que, apesar da crítica consensual a chamada “História Tradicional”, é um exercício difícil e complicado para os professores romper na prática, ao elencar as abordagens e a estruturação dos conteúdos a serem ministrados nas aulas, com a “tradição” do que é ensinado nas escolas:

Quando perguntados sobre que conteúdos curriculares mobilizar para atender às necessidades e especificidades do ensino de história a maior parte dos professores atribui maior importância para a abordagem que se faz desses conteúdos. A crítica à chamada História Tradicional é consenso e a maior parte dos professores elogia em sua fala abordagens capazes de se aproximar de uma perspectiva sócio-cultural da história. Porém, os destaques que são feitos acerca dos conteúdos programáticos relevantes para a disciplina deixam perceber ênfases na história econômica do capitalismo e na tradicional organização cronológica dos conteúdos. (ARAÚJO, 2009, p. 01)

Os conteúdos de História do Brasil também passam evidentemente por esse traço de colonialidade e tradição em sua abordagem nos livros didáticos e na forma como os professores transmitem o conhecimento aos alunos, evidenciando o paradoxo presente entre os currículos escolares e a defesa da renovação destes por parte dos educadores.

A História do Brasil, em geral, tem como marco inicial a sua inserção na história europeia a partir do processo de expansão marítima e comercial. Predomina, assim, uma visão de história linear, marcada por um processo inexorável, com fortes marcas decisórias das grandes estruturas ou das grandes massas, que, na maior parte das vezes, anula o papel dos indivíduos e de sua capacidade de ação sobre a sociedade e a história. E, sendo assim, com os processos e experiências históricas tratados dessa forma, torna praticamente inviável o cumprimento dos objetivos propostos. (ARAÚJO, 2009, p. 02)

Importante salientarmos que o processo de afirmação da centralidade europeia na civilização ocidental foi construído historicamente, mais precisamente a partir do século XVIII, quando as potências européias, através de seus estudiosos, forjaram para si um discurso em que, ao mesmo tempo em que coloca o continente europeu em superioridade aos demais, graças

inclusive ao desenvolvimento científico, constrói-se também um discurso de poder buscando o fortalecimento das relações coloniais. Dessa forma, as ciências humanas – inclusive a História – ganham destaque na formulação de um discurso eurocêntrico e evolucionista que, em suma, submete-se a construção de uma nova identidade europeia. Cabe à História mostrar o progresso linear da humanidade, sempre capitaneada pela Europa.

Assim as ciências humanas no século XVIII sustentaram racionalmente a tese de que se as sociedades são diferentes isso se deve a uma simultaneidade histórica, já que estão localizadas em tempos diferentes segundo a linha do progresso inexorável. Mas qual seria o motivo material que poderia explicar a existência de sociedades em estágios diferentes de desenvolvimento, já que a natureza humana é única e todos os homens dispõem das mesmas faculdades naturais? Para Montesquieu, o clima e a geografia interferiam sobre as faculdades humanas. Para Rousseau, as transformações radicais no meio ambiente seriam determinantes dessas diferenças. E para Kant, elas se devem a superioridade da raça branca. (...) os programas e textos didáticos procuravam apresentar de forma positiva todos os movimentos históricos que indicavam a implantação de padrões culturais europeus, o que de fato implicavam na expansão da dominação colonial portuguesa. (ARAÚJO, 2009, p. 05)

Por esse viés podemos entender o forjamento de nossa história nacional a partir do século XIX, onde se busca a construção da “nação brasileira” que deveria estar em consonância com a história da civilização europeia. O Brasil e a América são vistos como uma “extensão natural” do território e da cultura europeia, tornando-se assim “natural” que a América tivesse passado por um extenso período colonial, ou seja, a construção da identidade brasileira – e por que não americana – incluía a positivação da exploração do continente por espanhóis, portugueses, ingleses, franceses e holandeses. Era essa experiência histórica que integrava a História da América à da Europa. A grande dificuldade que pairava para a consolidação da identidade brasileira era justamente encontrar um lugar para os “não-civilizados”: negros e indígenas. O “projeto nacional” relegou a esses dois grupos o lugar do “outro” na História do Brasil, aqueles que impediam o Brasil de ser um braço da civilização europeia nos trópicos, pois aqui ainda se vivia um embate entre os brancos civilizados e os negros e nativos, os bárbaros. O conceito de eurocentrismo, como vemos, deixa marcas na sociedade e na difusão do saber escolar que são praticamente intactas àquelas teorias dos séculos XVIII e XIX. Perduram nos livros didáticos as formas tradicionais de supervalorização da Europa, fato que dificulta a implementação de uma educação que privilegie a diversidade cultural. Os marcos históricos continuam os mesmos: Cultura greco-romana, Idade Média, Renascimento, Expansão Marítima, Revoluções Francesa e Industrial, Iluminismo, as duas Guerras Mundiais. Por esses e outros exemplos observamos que, a despeito de todos os esforços de acréscimos de outros referenciais, nosso ensino continua a ser eurocêntrico, e a História do Brasil e da América são apêndices onde só se consegue entendê-las se observarmos primeiramente as influências do continente europeu. Não é à toa que a história e a cultura africana, afro-brasileira e

indígena dependem da regulamentação de uma lei para que finalmente sejam consideradas conteúdo escolar.

Cinthia Araújo apresenta a crítica contundente ao eurocentrismo feita por Dussel:

Dussel, nos anos 1990, desenvolve a teoria do mito da modernidade, que critica a ideia de modernidade como fenômeno europeu difundido para o resto do mundo a partir do século XVIII, ideia essa construída pelos filósofos europeus dessa época. Para esse autor a Europa assume uma posição de centralidade no sistema-mundo moderno-colonial devido à dominação exercida frente à América – a Europa se torna centro quando posiciona suas colônias na periferia do sistema. Essa posição de destaque no sistema-mundo permite que a ela se transforme no “não-lugar” de enunciação do discurso moderno a partir do século XVI. (ARAÚJO, 2009, p. 01)

1.2 O papel e o sentido da História escolar no Brasil

A História escolar tem, ao longo do tempo, se tornado uma ferramenta de fortalecimento da identidade de um povo, ou seja, cabe à disciplina História imergir as crianças e jovens num universo identitário onde as individualidades vão finalmente se encontrar na coletividade, dando a elas um sentido de pertencimento regional e, mais fortemente na tradição escolar, pertencimento nacional. Nesse sentido, estudar História adquiriu uma importância política, apesar de certo desprestígio que as Ciências Humanas sofrem se compararmos com as disciplinas das Ciências Exatas e da Natureza. Coube tradicionalmente à História escolar o papel de “produzir cidadãos de bem”, contribuindo para a “harmonia social”.

No trabalho intitulado “Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil”, Circe Bittencourt analisa a História escolar e aponta o que tem sido comumente apresentado como objetivo dessa abordagem histórica:

O objetivo da História Escolar tem sido o de entender as organizações das sociedades em seus processos de mudanças e permanências ao longo do tempo e, nesse processo, emerge o homem político, o agente de transformação entendido não somente como um indivíduo, mas também como sujeito coletivo: uma sociedade, um Estado, uma Nação, um povo. (BITTENCOURT, 2005, p. 186)

A História do Brasil, a partir do seu forjamento no século XIX, segue essa mesma tônica no sentido de aparecer como apêndice da História europeia, na medida em que seu início coincide com o período de Expansão Marítima dos portugueses e espanhóis. A construção e os usos possíveis da História do Brasil estão muito ligados ao momento político nacional, influenciando sobretudo o conceito de nacionalismo e a forma de abordagem dos livros didáticos, principalmente em momentos ditatoriais.

O nacionalismo calcado em um ideário produzido por regimes ditatoriais é analisado, sobretudo, por intermédio da produção de livros didáticos que tem a tendência em se transformar em um dos principais instrumentos de uma História nacional dogmática. (BITTENCOURT, 2005, p. 190)

A autora traça um resumo histórico da História escolar no país mostrando as nuances e apropriações da disciplina ao longo do tempo, deixando evidente a conexão entre História e Política, mas uma característica sempre permanece: negros e indígenas alijados, ou mesmo ausentes dos materiais didáticos que se dedicam a explicar e ilustrar a História do Brasil. O período imperial, momento de nascedouro da disciplina, tem enorme preocupação em conectar Brasil e Europa, provando assim que fazemos parte da civilização ocidental.

Nesse modelo de currículo de Humanidades, voltado para a formação de valores aristocráticos, com uma concepção de um humanismo excludente, a identidade nacional era constituída quase que exclusivamente pela inserção do Brasil no mundo ocidental e cristão. A identidade nacional se constituía pela apreensão de um Brasil pertencente ao mundo civilizado europeu, de acordo com os valores racistas que colocavam (ou ainda colocam) o branco como superior. (BITTENCOURT, 2005, p. 194)

O advento da República trouxe novos significados ao passado da nação brasileira. Era preciso repensar o conceito de nacionalismo, agora calcado nos princípios do novo regime, assim como o pós-abolição exigia a reformulação do conceito de cidadania, apesar do silenciamento diante da marginalização do negro na sociedade.

Esse período de criação do novo regime republicano foi marcado por debates intensos no que se refere ao Nacionalismo, e sobre os projetos de futuro da nação. A concepção de cidadania se alterou, passando as discriminações e as exclusões a serem feitas sob novas bases, após a abolição da escravatura. As marcas e heranças da escravidão estavam presentes e podiam-se optar por dois caminhos: enfrentar esse passado e procurar formas de encaminhamento sobre os problemas sociais decorrentes desse processo histórico, ou omitir e deixar silenciado esse grupo e seu passado. A opção por esse último caminho, feita por intelectuais encarregados da educação, explica, em parte, a pouca ou nenhuma importância dos estudos de História Nacional no currículo da escola secundária brasileira. (BITTENCOURT, 2005, p. 195)

Nas décadas de 1930 e 1940 o ensino de História passa por dois momentos bastante significativos: a “Reforma Francisco Campos” em 1930 e a “Reforma Capanema”, de 1942. Na primeira, passa a ser obrigatório o ensino da disciplina “História da Civilização”; na segunda, os professores de História passam a ser responsáveis também pela disciplina “Moral e Cívica”. Essas mudanças deram a História do Brasil um caráter de “genealogia da Nação” e buscava garantir a integração com o mundo branco, ocidental e cristão. A formatação do ensino de História nas escolas nos moldes dessas reformas permanecerá sem grandes alterações até a década de 1970, quando outra grande reforma na educação brasileira, dessa vez sob a égide dos militares, supervalorizou o ensino técnico, ocasionando consequentemente a perda de espaço na grade curricular para História e Geografia, que são mescladas com Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Os anos 1980 se notabilizam pelos esforços de governo e sociedade civil em varrer o “entulho autoritário” criado pela Ditadura Militar, e isto incluía uma reformulação curricular que, entre outros feitos, tornou a colocar História e Geografia como disciplinas independentes e ganha força a crítica à História marcadamente eurocêntrica através do debate sobre novas perspectivas e abordagens nos estudos históricos. A ideia de “Democracia Racial” é um dos temas mais debatidos nesse período, onde critica-se fundamentalmente que, através dessa teoria, foi possível forjar a ideia de um povo homogêneo com um passado único, consolidando aquela que passaria a ser considerada a principal característica do povo brasileiro. É interessante notarmos a força que esse conceito ainda persiste em ter no ensino de História do Brasil, e tem ressonância não apenas nos bancos escolares, mas também na mídia e no senso comum. Ainda somos apresentados como um povo formado pelas três raças, território onde se consegue viver em harmonia; em suma, somos “o povo mestiço que deu certo”. Apesar de todo elogio feito ao “amalgama das três raças”, nem todos estão contemplados e devidamente representados

na História ensinada. Negros e indígenas quando aparecem estão geralmente desempenhando papel secundário na formação da nação brasileira, pois foram “orientados” pelo branco europeu:

A ausência de grupos indígenas ou de escravos e seus descendentes assim como trabalhadores em geral, na História ensinada, é decorrente de uma visão política e ideológica, mas é preciso lembrar, referendada por uma concepção de História. Entre nós, tem prevalecido a idéia de que esses grupos populacionais não possuem história. (...). É possível aceitar, apenas, que eles tiveram influências, ou então algumas contribuições para a vida cultural, como hábitos alimentares, para a música, ou em eventos esportivos, principalmente o futebol, um dos esportes de identificação da nacionalidade.

(...) A figura do negro era omitida nas obras escolares e apenas começou a surgir após a Abolição, associada à Abolição dos escravos. A partir desse momento significativo de mudanças, as explicações da nacionalidade voltaram-se para as raças formadoras do povo brasileiro. O colonizador ariano impunha à civilização e ordem às camadas inferiores formadas por negros, índios e mestiços. (BITTENCOURT, 2005, p. 199-200)

Em seu texto “O Ensino de História do Brasil: história e perspectivas”, Elza Nadai reforça o verdadeiro sentido dado à História do Brasil: a construção de uma nação capitaneada pelos brancos, com contribuições pontuais de negros e índios, e essa ótica está presente em programas, currículos escolares e materiais didáticos, legitimando o discurso eurocêntrico e, portanto, preconceituoso nas instituições escolares. Soma-se a esses aspectos a empobrecida e desprestigiada formação de professores nas universidades, fato este que dificulta ainda mais as mudanças radicais de que precisamos efetuar no ensino de História para que finalmente o espírito crítico e a valorização da diversidade étnico-cultural de nosso país sejam o carro-chefe daquilo que é passado nas escolas.

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase nos estudos dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia (...). Assim, o passado foi valorizado na medida em que pôde legitimar este discurso. É nesta perspectiva que devem ser compreendidos o tratamento dado à escravidão do africano, realçando sua sujeição (pacífica) ao regime de trabalho compulsório e os silêncios sobre a escravidão da etnia indígena, sua resistência à conquista colonial bem como a abordagem reducionista das sociedades tribais e de sua distribuição pelo território. (NADAI, 1993, p. 149-150)

Nesse sentido, observamos uma clara tendência a uma abordagem da História de caráter político, onde a preocupação gira em torno de dimensionar o espaço e a importância social dos indivíduos na sociedade, identificar o seu lugar político. Mesmo o estilo de periodização traz em si o teor político, pois todas as ações, mudanças ou progressos são possíveis apenas através de decisões políticas daqueles que detém o poder.

A periodização empregada obedeceu a uma cronologia eminentemente política e marcada por tempos uniformes, sucessivos e regulares. Identifica-se assim tempo histórico à cronologia. Rupturas, descontinuidades inexistem. Somente regularidades e sucessões. A mudança é determinada em uma única instância, o político, e há um encadeamento de ações que se explicam sucessivamente. Passa-se também a idéia

de que o movimento histórico é realizado por obra e graça de um único agente – o indivíduo. (NADAI apud NADAI, 1993, p. 151)

Não faltam exemplos na História do Brasil para exemplificar a citação acima: são os famosos “heróis”. Explicamos o processo de abolição da escravatura focando no ato da “redentora” Princesa Isabel, e nos “esquecemos” de mostrá-los que, para chegarmos à Lei Áurea, tivemos a pressão exercida pelos militantes abolicionistas. Hoje, quando exaltamos a figura de Zumbi dos Palmares como “herói” da resistência à escravidão no Brasil, enfrentamos o mesmo problema: enaltecemos o indivíduo, em detrimento da luta empreendida pela coletividade. Dessa forma, avanços institucionais na luta pela igualdade racial no Brasil não podem ser encarados como concessão do governo, ou benesse oferecida por um governante. Primeiramente, a aprovação de uma lei é apenas mais uma etapa da luta, pois temos ainda de conquistar a sua efetiva aplicabilidade. O herói, antes tão celebrado nos livros didáticos, hoje começa a ser uma figura passível de dúvidas e questionamentos, e o foco dos estudos passa a ser o processo histórico. Mas essa será também uma etapa a ser transposta lentamente por historiadores e alunos.

No que diz respeito à sistematização do ensino de História na escola, a autora chama atenção para a mudança, apesar das continuidades, na metodologia aplicada entre as décadas de 1920 e 1960. Se antes a metodologia de ensino de História estava baseada na “memorização excessiva, passividade do aluno, decoração, periodização política, abordagem factual, etc.”, nas décadas seguintes há um processo de reformulação dessa forma de estudo. O início da década de 1960 ensaia uma renovação no ensino de História.

Apesar da superação de simples memória ou registro objetivo e imparcial, o conteúdo ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista. (NADAI, 1993, p. 155)

Outros avanços são notados nesse período, tais como: processo de abertura para o aparecimento de novas propostas curriculares e pedagógicas; o aluno passa a ser visto como co-responsável pelo seu processo de ensino aprendizagem; busca de diálogo com as demais Ciências Humanas. Porém, o golpe civil-militar de 1964 freou qualquer tipo de mudança, na medida em que colocar a História escolar a serviço dos objetivos políticos, diminuindo drasticamente a carga horária da disciplina, além de diluí-la e esvaziá-la de sentido crítico, dando caráter tão somente cívico.

Ao refletir sobre o ensino de História nos dias atuais, a autora aponta, dentre outros aspectos, pelo menos dois que merecem nosso destaque. O primeiro diz respeito ao início da superação da dicotomia entre ensino e pesquisa. Torna-se imprescindível que o currículo de História deve ser pensado a partir da interação aluno-professor e também com o meio social. Algumas experiências apontam, segundo Nadai, para um esforço dos professores em resgatar a historicidade do próprio aluno. O segundo aspecto ancora-se no primeiro, pois no momento em que se resgata a historicidade do aluno, na verdade buscamos a compreensão de que professores e alunos são sujeitos da história, na medida em que as abordagens escolhidas, o recorte temático que se aplica deixam de partir de uma imposição, e passam a ser refletidos de acordo com as demandas do presente. O horizonte parece promissor, mas há muito que se fazer para alcançarmos este tipo de grade curricular.

1.3 O currículo escolar de História

Quando falamos de currículo escolar estamos na verdade nos debruçando sobre uma pergunta que, apesar da obviedade, continua a instigar toda comunidade escolar:

“O que devemos ensinar?”. Dessa forma, pensar o currículo de qualquer disciplina implica em pensar nos critérios de seleção entre o que deve e o que não deve ser objeto de análise em sala de aula nos ensinos fundamental e médio. Um exercício importante por parte daqueles que tem por função a construção de um currículo disciplinar é exatamente o de enxergar este momento sem romantismos, e sim como um processo em que lembranças e silêncios fazem parte do jogo de interesses e intenções que norteiam a seleção daquilo que será ofertado no ensino. Segundo Silva & Guimarães,

Concebemos currículo como uma construção, um campo de lutas, um processo, fruto da seleção e da visão de algum grupo que detém o poder de dizer e fazer. Logo, o currículo revela e expressa tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos. É histórico, situado, datado no tempo e no lugar social. (SILVA & GUIMARÃES, 2007, p. 44)

A construção do currículo já é parte constituinte do processo de ensino- aprendizagem, na medida em que se define, a partir de parâmetros epistemológicos, culturais e sócio-políticos o que será – e o que não será – apresentado ao aluno pelo professor como conteúdo. Conforme apontam Silva & Guimarães,

(O currículo) ocupa lugar central na construção identitária dos alunos. O campo curricular pode ser entendido como um lugar de representação cultural, de avanços e retrocessos, de luta pelo poder, de multiculturas, de exclusão e de escolhas. (SILVA & GUIMARÃES, 2007, p. 49)

Não podemos, portanto, deixar de observar as várias facetas do currículo escolar, o que o transforma num objeto de complexidade analítica, pois explicita as contradições e dilemas inerentes ao ambiente escolar no Brasil. Nesse sentido, não há neutralidade ou isenção na construção de um currículo, muito pelo contrário, é importante que seja analisado inclusive o contexto em que foi escrito e os atores envolvidos na sua confecção. Outro aspecto importante do currículo escolar é a sua temporalidade, ou seja, ele foi forjado num tempo histórico e sua aplicabilidade deve ser analisada dentro desse tempo, o que nos leva a afirmar que o conteúdo a ser aplicado deve ser permanentemente revisado e reformulado, sob pena de oferecermos aos alunos um conteúdo anacrônico e sem qualquer conexão com a realidade.

O currículo pode ser visto também como um grande mediador das relações entre conhecimento, escola e sociedade. A escola é vista pela sociedade como o “centro do saber”, onde as pessoas vão em busca do conhecimento. A crença nessa relação direta traz à luz a necessidade de entendermos as transformações ao longo do tempo dos objetivos da escola e as permanências e rupturas desta, a partir dos interesses que a move.

Conforme indicam Silva & Guimarães sobre a perspectiva de análise curricular,

A análise dos currículos exige um olhar sobre as “intencionalidades do prescrito” para ensinar e como ensinar. O currículo se concretiza no campo dos saberes e das

práticas pedagógicas realizadas na instituição escolar. Campo que não é neutro. Nele há confluências de relações e interesses em que se entrecruzam os anseios sociais vinculados ao poder, representados por ideais hegemônicos e contra-hegemônicos. Sendo o currículo componente da escola, por consequência, ele é o local de encontro e desencontro de desejos e ideologias. O currículo vivido revela não apenas aceitação, mas resistências, tensões configuradas no cotidiano da sala de aula e da escola. (SILVA & GUIMARÃES, 2007, p. 50-51)

Um dos principais mecanismos de controle do conteúdo a ser passado aos alunos na escola é exatamente o Estado brasileiro. Sendo ele o maior consumidor de livros didáticos no país, acaba existindo um currículo imposto às editoras e, por conseguinte, aos professores e alunos através de leis, decretos, diretrizes e demais regulações que buscam normatizar esta questão. Obviamente as editoras procuram atender aos requisitos dos sistemas avaliativos dos materiais didáticos dispostos pelo Ministério da Educação, com vistas a evitar um fracasso econômico. Dessa forma, é a lógica do mercado que define a entrada (ou saída) desse ou daquele conteúdo no livro didático, e isso é ditado pelo Estado que, em última análise, sendo o principal consumidor, pode direcionar esses conteúdos. O objetivo é tão somente que os alunos obtenham êxito nas avaliações, e não a formação de cidadãos com capacidade de reflexão e pensamento crítico e criativo.

Uma dessas formas de controle dos conteúdos didáticos por parte do Estado se dá quando este absorve as demandas dos movimentos sociais, caso explícito das leis 10639/03 e 11645/08, onde pelas alterações na LDBEN, os conteúdos de história e cultura negra e indígena passaram a constituir obrigatoriamente conteúdos escolares, num esforço de trazer para a sala de aula o multiculturalismo. Sobre esse conceito, Silva & Guimarães apontam a importância do professor em transformar a escola num ambiente multicultural:

O professor, nesse contexto multicultural, “deve” estar além dos territórios e dos limites que o saber especializado representa no contexto da escola. Assim, deve ter a capacidade de interdisciplinarizar, de interagir, de incluir em contextos específicos os sujeitos e os saberes dos excluídos: negros, índios, pobres, homossexuais, portadores de deficiências físicas, mentais e outras. (SILVA & GUIMARÃES, 2007, p. 45)

Como se viu, o desafio do professor é enorme, pois ele deve ser o agente de transformação da escola num ambiente onde seja possível o respeito ao outro, a inclusão e o resgate das múltiplas culturas e identidades presentes em nossa sociedade. Os avanços institucionais rumo ao ensino de uma história multicultural são visíveis nos últimos anos e trazem uma nova perspectiva de ambiente escolar, conforme apontam Silva & Guimarães:

Nos últimos anos é visível e explícito o crescente interesse do Estado em alguns setores sociais em reconhecer o pluralismo no interior da sociedade brasileira e a educação escolar como um espaço de afirmação de identidades diversas. Esse interesse emerge de forma mais contundente em determinados momentos, como reação às demandas, lutas e necessidades de determinados setores sociais, especialmente daqueles considerados “minorias”. Exemplo disso foram a introdução de temas transversais como “ética” e “pluralidade cultural” nos PCNs, pelo MEC, em 1997, e a lei federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatória nas escolas de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o estudo da temática “História e Cultura afro-brasileira”. (SILVA & GUIMARÃES, 2007, p. 45)

Marcos Silva e Selva Guimarães defendem a tese de uma reformulação não só no currículo, mas na atitude de professores e alunos no sentido de uma educação onde reine o multiculturalismo crítico e revolucionário, caracterizado por um currículo que não força exclusão de segmentos sociais por conta do preconceito.

Entre nós, o movimento multi, pluricultural se configura, na educação, como favorável à construção de currículos “culturalmente inclusivos”, que incorporem tradições culturais e sociais de grupos específicos, características econômicas e culturais das realidades locais e regionais. A chamada “parte diversificada” dos currículos nacionais, prevista no artigo 26 da LDBEN, exemplifica a questão. (SILVA & GUIMARÃES, 2007, p. 47)

Contudo, a abordagem multicultural traz em si contradições importantes trazidas sobretudo pela lógica do capital e do mercado, pois pode ser uma perspectiva que atenda estrategicamente o interesse de um grupo que não tem comprometimento com a causa da diversidade cultural e étnica.

O multiculturalismo também é concebido como resultante de reivindicações de grupos, como mulheres, negros, indígenas, homossexuais, para que seus saberes, suas manifestações culturais, suas histórias sejam valorizados e reconhecidos. Por outro lado, também é visto como uma estratégia de grupos dominantes, de agências, para controlar e dominar as reivindicações, os mecanismos de produção e reprodução de saberes e culturas. (SILVA & GUIMARÃES, 2007, p. 47)

Uma crítica recorrente nos currículos da disciplina de História, mais especificamente no Ensino Médio, é o fato de que, se existe uma orientação constante nos PCNs¹ de que as ciências humanas em geral devem preparar o jovem para viver a plena cidadania e a inserção no mundo do trabalho, o que se vê nas escolas é uma orientação que privilegia a segunda função, o que dificulta a implementação de mudanças substanciais que visem o combate ao racismo e demais formas de preconceito. Conforme indicam Silva & Guimarães,

Ao ensino de História cabe o papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa os diferentes períodos políticos da história da sociedade brasileira. Desse modo, nos PCNs, fica evidente a preocupação de localizar no campo da história questões que remontam ao tempo que vivemos, como a identificação da heterogeneidade, a distinção das particularidades da cidadania cultural, a política da convivência e da tolerância em relação ao diferente.(...)

A proposta curricular nacional para a área de história, no ensino médio, evidencia dois discursos: a dimensão econômica, pois o desenvolvimento econômico e produtivo do Brasil depende de uma proposta que norteie a formação de competências e habilidades necessárias à constituição de um padrão de qualidade do trabalhador/consumidor para o mercado; e a dimensão política, que enfatiza a finalidade da formação básica para o eixo da cidadania. (SILVA & GUIMARÃES, 2007, p. 61)

Se na teoria os PCNs orientam para que essas abordagens sejam privilegiadas na sala de aula, o que se vê na prática é exatamente o contrário. Não basta tão somente garantir a pluralidade cultural, mas também um embate frontal a todas as formas de preconceito. Um

1 Sobre os PCNs de Ciências Humanas e suas Tecnologias, ver <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em 26/05/2015.

medida como a aprovação da lei 10639/03 vem mostrar que essa vertente de luta contra o racismo passar a fazer parte do currículo escolar é de suma importância para a construção de uma sociedade livre de preconceitos. Conforme afirma Hebe Mattos,

Se o racismo não diz respeito apenas à intolerância cultural, mas a preconceitos ainda mais profundos, o aprendizado do respeito às diferenças está na base de qualquer possibilidade de superação de sua recorrência na sociedade brasileira. (MATTOS, 2003, p.127)

Ao analisar a relação entre a luta contra a discriminação racial no Brasil e o ensino de História nas escolas, Mattos julga fundamental essa relação, mas aponta alguns aspectos que evidenciam as dificuldades de mudança de paradigma nas escolas, pois esse espaço de reflexão acaba por reforçar discursos e imagens ultrapassadas sobre a História africana e dos afrodescendentes no Brasil. Tomando como exemplo a abordagem da escravidão presente comumente nos livros didáticos, a autora mostra o quanto se naturalizou este evento, despindo-o perigosamente e uma análise criteriosa e crítica.

Os africanos entram em cena na História do Brasil colonial a partir do “pacto colonial”, da “monocultura do açúcar” e do “exclusivo metropolitano”, que necessitavam do “tráfico negreiro” e do “trabalho escravo africano”. Esta formulação clássica da nossa historiografia produz como efeito uma relativa naturalização da escravidão negra como simples função da cobiça comercial europeia, escamoteando a face africana do tráfico, essencial para o entendimento de sua dinâmica e durabilidade. Essa naturalização da escravidão negra, a partir de uma premissa que torna o tráfico negreiro um fenômeno histórico, econômico e cultural derivado apenas da história europeia, é fruto do desconhecimento da história africana e de sua importância na articulação do mundo atlântico, presentes na formação de pesquisadores e de professores brasileiros. (Mattos, 2003, p. 133)

Dessa forma, Hebe Mattos deixa evidente que o lugar do negro reservado pela historiografia brasileira é de coadjuvante, ou mesmo mero subalterno, pois sempre é retratado ocupando posição de mão-de-obra subserviente ao branco. Ao longo dos anos, esse se tornou o lugar “natural” do negro na História do Brasil, e os livros didáticos não fazem diferente, pelo contrário, na ampla maioria dos casos o estereótipo é reforçado, ora sutil, ora descaradamente. Professores, pesquisadores, alunos, enfim, todos aqueles comprometidos com a “revolução” pela qual o ensino de História deve passar, sob pena de se tornar inútil em tempos de multiculturalismo e respeito às diferenças devem estar irmanados nesse processo. Torna-se fundamental que os estudos históricos realizados na Academia encontrem ressonância nas escolas, pondo fim a uma clivagem abissal entre o conhecimento produzido no Ensino superior e àquilo que é ofertado na educação básica.

De acordo com o exposto, concluímos que os caminhos que nos levarão a implementação de mudanças significativas nas abordagens de ensino de História do Brasil não serão nada fáceis de trilhar, mas havendo responsabilidade e compromisso com o surgimento de uma sociedade justa, igualitária e que respeite de verdade a diversidade étnica, cultural e de pensamento do nosso povo, esse caminho tem de ser trilhado. O livro didático, pelo seu poder de penetração e alto consumo de seu conteúdo pode e deve ser convertido num importante veículo de

propagação dessas novas ideias que surgem, mas que infelizmente não encontram ressonância na sociedade. A incorporação dos conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como conteúdo escolar é uma face importante desse processo de ressignificação do papel do livro didático não só no ambiente escolar, mas em toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Cinthia M. de **A colonialidade do saber histórico escolar: um ponto de vista sobre a história da história ensinada**. In: *Educação, Autonomia e Identidades na América Latina*: IX Congresso Iberoamericano de história da educação latinoamericana. Rio de Janeiro, 2009.

BITTENCOURT, Circe. M. F. **Identidade nacional e ensino de história do Brasil**. In: Karnal, Leandro (org). *História em sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 185-204.

_____. **Livros e Materiais Didáticos de História**. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27833.

_____. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 01.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1

MATTOS, Hebe M. **O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil**. In M. Abreu & R. Soihet. *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERJ, 2003, pp. 127-136

MONTEIRO, Ana M. F. C. **Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de História**. In: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo. de S. *A história na escola: autores, livros e leituras*. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p. 151-172.

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva.** In: *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, nº 25/26, 1993, pp. 143-162.

OLIVA, Anderson R. **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática.** In: *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 25, nº 3, 2003, pp. 421-461.

_____. **Olhares sobre a África: Abordagens da História Contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros.** In: *História Revista*, Goiânia, v. 14, nº 1, 2009, pp. 17-35.

SILVA, Marcos & FONSECA, Selva G. **Tudo é História: o que ensinar no mundo Multicultural?** In: *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.